Niveau(x) d'enseignement : 1 Numéro EDUQ : 9270225
Centre d'intérêt : 755

Dumas, Suzanne

L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, où en sommes-nous? / Suzanne Dumas ; Direction de la recherche. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Direction générale de la recherche et du développement, 1991.
55 p. ; 28 cm. -- (Etudes et analyses / Ministère de l'éducation du Québec, Direction générale de la recherche et du développement)

Code : 28-2583, 9192-0178. Bibliogr. : p. [53]-55

ISBN 2-550-15774-5

Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la recherche

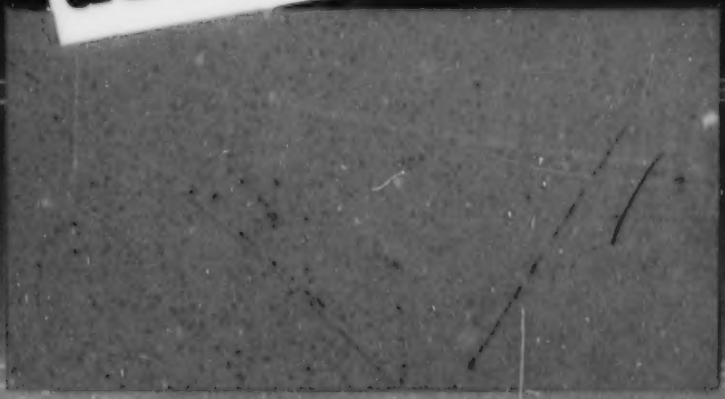
Descripteur(s) : Anglais (Langue) * Langue seconde * Programme d'études * Evaluation de l'apprentissage * Primaire (Ordre d'enseignement) * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Enseignement intensif

Ce document présente une synthèse des analyses et des réflexions sur l'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde. En introduction, il traite du débat qui entoure cet enseignement, des nombreux changements apportés au programme, des formules d'enseignement comme l'immersion et l'enseignement intensif. Le premier chapitre met en lumière les paramètres de l'enseignement ordinaire de l'anglais, la question du temps d'enseignement, de l'enseignement précoce et de l'enseignement intensif. Le second fait état des écrits des analystes qui se sont intéressés aux apprentissages des élèves engagés dans le programme intensif d'enseignement de l'anglais, les travaux portent sur les connaissances en anglais, en français et en mathématique. Le troisième complète ces informations par la présentation de quelques résultats tirés des rapports de commissions scolaires. Le dernier chapitre rend compte d'entrevues faites auprès de directeurs d'école et de responsables pédagogiques de l'enseignement intensif de trois commissions scolaires. C'est un peu l'histoire de l'implantation du programme et de son évolution à travers les conditions particulières à chacun des milieux.

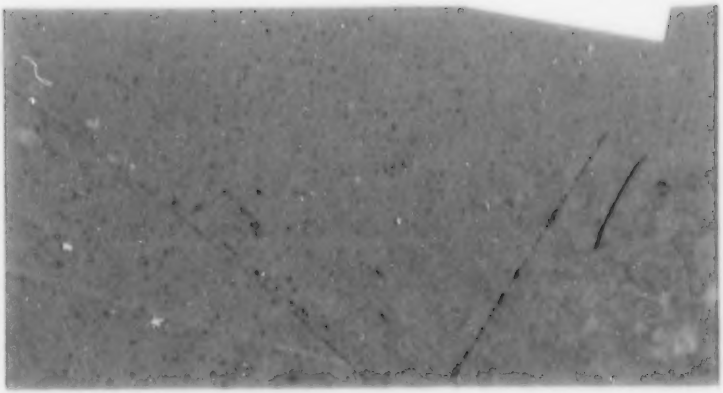
Type de document :

Recherche et développement



ÉTUDES ET ANALYSES

Québec



Collection "Études et Analyses"

Responsable de la recherche institutionnelle, et chargée de proposer des orientations pour le développement du système éducatif et des services qu'elle offre, la Direction générale de la recherche et du développement diffuse annuellement quantité de textes destinés à des publics variés.

Afin de permettre de mieux distinguer ses différents types de productions et de déterminer à qui elles s'adressent, la Direction générale a créé les trois collections suivantes:

- Notes et documents
- Études et analyses
- Statistiques

La collection "Études et Analyses" regroupe les travaux de recherche effectués au sein de la Direction générale, et qui sont le résultat d'une analyse rigoureuse et systématique.

9270225

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

Ministère de l'Éducation

Direction générale de la recherche et du développement

29-2583

L'ENSEIGNEMENT INTENSIF DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE, OÙ EN SOMMES-NOUS?

Suzanne Dumas

Juin 1991

Direction de la recherche

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1991 – 9192-0178

ISBN 2-550-15774-5

Dépôt légal – troisième trimestre 1991
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

	Page
PRÉSENTATION	1
INTRODUCTION	3
I - L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE	15
L'enseignement ordinaire	15
Le temps d'enseignement	16
L'enseignement précoce	16
L'intensification de l'enseignement	19
L'enseignement intensif	20
II - LES ÉVALUATIONS DES ANALYSTES	27
Les apprentissages en anglais	27
Les apprentissages dans les autres matières	31
III - LES ÉVALUATIONS DES COMMISSIONS SCOLAIRES	33
Les apprentissages en anglais: les tests	33
Les apprentissages en anglais: les résultats	34
Les apprentissages dans les autres matières	37
IV - VIVRE L'ENSEIGNEMENT INTENSIF	39
L'origine du projet	39
La formule semestrielle	41
La sélection des élèves	42
L'enseignement	44
Le suivi au secondaire	45
L'évaluation	45
L'enseignement intensif	46
Les effets inattendus de l'enseignement intensif	48
L'enseignement intensif: une expérience parmi d'autres expériences	48
EN GUISE DE CONCLUSION	51
BIBLIOGRAPHIE	53

PRÉSENTATION

L'enseignement intensif de l'anglais, langue seconde, s'est beaucoup répandu ces quinze dernières années; les expériences se sont multipliées et ont débordé leur lieu d'origine. On offre maintenant ce programme ailleurs que dans la région montréalaise.

Nous présentons aujourd'hui une synthèse des analyses et des réflexions produites ici et là sur ce type d'enseignement. Elle a été réalisée à partir de documents existants qui présentent des factures et des contenus très diversifiés. Les uns rendent compte d'observations dans des classes d'enseignement intensif; d'autres retracent l'histoire du phénomène, des origines à maintenant; d'autres, encore, font état d'aspects plus particuliers.

Les travaux proviennent de plusieurs milieux: des universitaires s'intéressent à ce genre d'enseignement depuis plusieurs années, particulièrement à McGill et à Concordia; le ministère de l'Éducation suit avec attention l'évolution de ces expériences; enfin, des rapports d'évaluation proviennent de certaines commissions scolaires.

Il s'agit donc d'une diversité d'auteurs et d'objets réunis pour donner une vue d'ensemble de ce que nous savons de cette pratique pédagogique. Nous espérons que ce travail sera utile aux milieux de l'éducation et, plus particulièrement, aux commissions scolaires qui ont implanté ce programme ou à celles qui pensent le faire.

En introduction, nous parlerons du débat qui entoure l'enseignement de l'anglais, langue seconde, et nous évoquerons les nombreux changements qui ont été apportés au programme ces dernières années. Nous aborderons également les formules d'enseignement des langues secondes qui ont cours au Québec, mettant l'accent sur l'immersion et sur l'enseignement intensif.

Le premier chapitre mettra en lumière les paramètres de l'enseignement ordinaire de l'anglais, la question du temps d'enseignement, de l'enseignement précoce et de l'enseignement intensif.

Nous prendrons, ensuite, connaissance des écrits des analystes qui se sont intéressés aux apprentissages des élèves engagés dans le programme intensif d'enseignement de l'anglais; les travaux portent sur les connaissances en anglais, en français et en mathématique. Nous compléterons ces informations par la présentation de quelques résultats tirés des rapports de commissions scolaires.

Dans la dernière partie nous rendrons compte d'entrevues faites auprès de directeurs d'école et de responsables pédagogiques de l'enseignement intensif de trois commissions scolaires. C'est un peu l'histoire de l'implantation du programme et de son évolution à travers les conditions particulières à chacun des milieux.

INTRODUCTION

L'enseignement des langues secondes a été, depuis le milieu des années soixante, l'objet d'une vigoureuse remise en question, mettant en cause l'efficacité des méthodes traditionnelles de leur enseignement.

Par ailleurs, il s'agit aussi d'une question qui soulève facilement l'émotion au Québec. Même s'il semble y avoir consensus sur la nécessité de posséder une connaissance fonctionnelle de l'anglais, la protection de la langue française demeure primordiale pour la majorité des citoyens.

Au fil des années, plusieurs groupements ont fait valoir leurs points de vue et formulé leurs récriminations. Les paragraphes qui suivent évoquent ces commentaires et ces critiques.

La CEQ[1] a commenté l'état de l'enseignement de l'anglais, langue seconde. La description est assez sombre: le temps d'enseignement prévu au régime pédagogique n'est pas respecté dans la majorité des cas, il y a saupoudrage des heures de cours et le nombre d'élèves par groupe est trop élevé; dans plusieurs écoles l'enseignement commence en 5e année. L'encadrement pédagogique est inadéquat et les innovations en cours sont peu connues et pas évaluées.

---

1. CECS, "Les enjeux pour l'école", CECS Information CEQ, octobre 1986.

Une évaluation récente du programme d'anglais[1], langue seconde, confirme plusieurs affirmations émises plus haut au sujet de l'état de l'enseignement de l'anglais: une minorité d'élèves reçoivent 120 minutes d'enseignement par semaine selon le personnel enseignant; les conseillères et conseillers pédagogiques estiment que le temps consacré au soutien pédagogique des enseignantes et des enseignants est insuffisant; près de la moitié des professeurs d'anglais, des conseillers et des conseillères pédagogiques n'ont aucune formation particulière pour l'enseignement ou le soutien pédagogique en langues secondes.

Un échantillon d'élèves de 6e année a été soumis à une épreuve adaptée à leur niveau de connaissance. La note moyenne est de 57,5 sur 100 alors que la note présumée avait été fixée à 79,7 sur 100. La faiblesse principale a trait à la communication orale.

Il est facile d'observer que plusieurs jeunes au sortir du secondaire ne peuvent parler, comprendre ou lire l'anglais[2]. Ceux qui, au contraire, ont une bonne maîtrise de la langue le doivent aux contacts avec leurs amis[3]. Le manque de temps, le manque de motivation sont traditionnellement invoqués pour expliquer le piètre succès des élèves.

---

1. Évaluation des programmes d'études, Anglais, langue seconde, Direction des programmes, DGERD, hiver 1988. Cette évaluation a été faite en 6e année auprès du personnel enseignant et du personnel de soutien pédagogique. Les élèves, pour leur part, ont été soumis à une épreuve.

2. Patsy LIGHTBOWN, "L'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec; bilan et perspectives". Colloque sur la recherche en enseignement et apprentissage des langues secondes, mai 1987, p. 2.

3. On sait combien l'apprentissage à l'école et l'apprentissage hors école sont différents: le dernier semble aller de soi, l'autre ne soulève que des problèmes. On peut lire à ce sujet un article de Susan ERVIN-TRIPP, "Les effets de l'interaction sociale sur l'acquisition des langues", Colloque sur la didactique des langues, CIRB, 1984.

Le Conseil supérieur de l'éducation s'est à son tour prononcé. Rappelant le débat au sujet de l'affichage bilingue et de la Charte de la langue française, il se place hors du champ politique; la question doit demeurer pédagogique et didactique[1].

Le Conseil est ouvert à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, en première année; "une maîtrise suffisante de l'anglais, langue seconde... est un objectif pédagogique que doit poursuivre l'école primaire et secondaire[2]". Cependant, cette prise de position est assortie de nombreuses conditions d'ordre pédagogique qui veulent favoriser la qualité de cet enseignement.

Il souhaite que les enseignements soient plus concentrés, plus intensifs, que la qualité du personnel enseignant soit perçue comme un élément prioritaire de l'efficacité de l'enseignement. Et si l'on veut introduire l'enseignement de l'anglais au premier cycle du primaire, c'est à la condition qu'on puisse offrir des enseignements de qualité[3].

L'avis que le Conseil émettait en 1984 portait essentiellement sur l'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires. Les préoccupations ressemblent à celles que nous venons de mentionner: la qualité du personnel enseignant, l'utilisation du temps prescrit, une ouverture à l'innovation, particulièrement en enseignement intensif[4].

---

1. Conseil supérieur de l'éducation "Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire", Avis au ministre de l'Éducation, novembre 1986, p. 31.

2. Ibid., p. 51.

3. Ibid.

4. Conseil supérieur de l'éducation, "L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires", Avis au ministre de l'Éducation, novembre 1984.

Il n'est pas surprenant de retrouver des parentés étroites entre des avis rapprochés dans le temps. Les lacunes soulignées par le Conseil en 1984 dans l'enseignement de l'anglais, langue seconde, sont les mêmes que celles qui sont dénoncées en 1986-1987 par les agents d'éducation et les observateurs.

L'enseignement a pourtant connu de grands changements depuis quelques années. Le ministère de l'Éducation a implanté une série de nouveaux programmes, à partir de 1983, fondés sur l'approche communicative qui met l'accent sur l'échange de messages, de contenus, et non plus sur la "forme linguistique" qui privilégie "l'entraînement, la répétition de phrases correctes menant à une connaissance de la grammaire de la langue qui permettrait à l'élève de créer de nouvelles phrases basées sur les modèles[1]".

L'approche communicative amène l'élève à se faire comprendre et à comprendre le message de retour sans que soit attendue une forme linguistique correcte ou parfaite. On pense que les corrections se feront au fil des contacts avec la langue seconde.

Les nouveaux programmes impliquent donc une nouvelle dynamique dans la classe. La motivation et la participation des jeunes sont des éléments de première importance: "les activités des nouveaux programmes sont orientées vers les intérêts immédiats des élèves et la création d'un besoin immédiat de communiquer[2]."

---

1. Marcel DANAN, Guy DUMAS, Pierrette GAUDREAU, Projet de position ministérielle sur l'immersion, DGDP, 1980, p. 3.

2. Ibid., p. 10.

Cette nouvelle conception semble favoriser un meilleur apprentissage, mais le peu de temps qui est alloué et son étalement font toujours problème. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre la recherche de nouvelles formules d'enseignement susceptibles d'améliorer les conditions d'apprentissage.

La question de l'enseignement des langues secondes, au Québec, refait surface périodiquement sous un aspect ou sous un autre. Quand on ne discute pas de la pertinence de l'apprentissage précoce, on s'interroge sur l'efficacité des méthodes d'enseignement. Cet intérêt se comprend facilement quand on connaît les résultats des élèves qui ont appris une langue seconde selon les indications des anciens programmes et de la méthode traditionnelle axée sur l'apprentissage de la "forme linguistique[1]."

Cette discussion au sujet de l'efficacité des méthodes d'enseignement des langues secondes dans les milieux scolaires et l'insatisfaction des parents ont débouché sur la mise en place d'expériences pédagogiques innovatrices qui ont déjà une petite histoire derrière elles.

Nous parlerons tout d'abord de l'immersion qui est chronologiquement la première à faire surface; c'est sans doute aussi celle qui a eu le plus de partisans et celle qui a inspiré le plus d'initiatives pédagogiques.

En 1965, les anglophones mettent au point la méthode de l'immersion pour améliorer la qualité de l'enseignement du français. Cela se passe dans une banlieue de Montréal, à Saint-Lambert.

---

1. Gilles BIBEAU, "L'enseignement du français aux non-francophones du Québec", dans L'état de la langue française au Québec, Bilan et prospective, t. II, Conseil de la langue française, 1986, p. 476.

   Patsy LIGHTBOWN, Colloque sur la recherche ..., op. cit., p. 2.

On qualifie l'immersion de "pédagogie originale caractérisée par l'enseignement des matières scolaires par le biais de la langue seconde, pendant une période relativement prolongée, au sein d'un milieu scolaire donné[1]". Bien que non accessible aux élèves dont la langue maternelle est le français, il est important d'en déterminer les avantages et les limites. En effet, cette méthode est souvent présentée comme la solution idéale d'apprentissage d'une langue seconde. D'ailleurs, c'est parfois à défaut d'y avoir accès que certains ont innové et élaboré d'autres formules pour augmenter le temps d'enseignement de l'anglais, langue seconde.

Cette expérience soigneusement préparée et évaluée dès le début s'est rapidement répandue au Québec, au Canada, aux États-Unis et un peu partout de par le monde.

Les analystes ont mené d'importants travaux sur des questions de fond: la compétence en langue seconde atteinte par les élèves, les rapports entre la langue maternelle et la langue seconde, l'apprentissage des matières à l'aide de la langue seconde, l'incidence de l'étude de deux langues sur le développement intellectuel des élèves.

Ils n'ont trouvé aucun effet négatif sur la qualité de la langue maternelle, sur les résultats scolaires, sur le développement cognitif des élèves; par ailleurs, l'acquisition de la langue seconde était nettement améliorée[2].

---

1. Marcel DANAN, Guy DUMAS, Pierrette GAUDREAU, op. cit., p. 3.

2. Marcel DANAN et al., Ibid., p. 23-24.

Un des observateurs, W. E. Lambert, diffusa l'idée que l'immersion était la méthode la plus efficace pour faire l'apprentissage d'une autre langue. Cependant, selon Siguan et Mackay, ses succès étaient dûs au contexte sociopolitique du Québec dans lequel les deux langues en présence jouissaient d'un prestige social élevé et où la minorité parlait une langue "forte"[1]. Mais les raisons qui ont fait la réussite de l'immersion ici peuvent ailleurs devenir les raisons d'un échec, comme allaient l'illustrer les expériences dans les autres pays.

Au cours des années 60 et 70 plusieurs pays d'Asie et d'Afrique, récemment décolonisés, ont voulu instituer des systèmes d'éducation qui puissent tenir compte de plusieurs réalités linguistiques: la langue maternelle des élèves, la langue régionale ou nationale et une langue étrangère, souvent celle de l'ancienne puissance colonisatrice.

À peu près au même moment, aux États-Unis, croissaient rapidement les systèmes d'enseignement bilingues destinés aux populations immigrées. Mais les expériences s'avérèrent vite décevantes: les résultats des élèves étaient inférieurs à ceux des élèves de langue maternelle anglaise même si l'école tenait compte, de diverses façons, de leur langue propre. Ces mêmes élèves n'ont pas réussi à acquérir une compétence équilibrée des deux langues.

Ces observations venaient à l'encontre de ce qu'avait trouvé W. E. Lambert au Québec. Il explique lui-même ces contradictions en invoquant le jeu d'attitudes et de facteurs affectifs intervenant dans l'apprentissage d'une langue. Dans une société où coexistent deux

---

1. M. SIGUAN et W. F. MACKAY, Éducation et bilinguisme, UNESCO, Delachaux et Nietslé, 1986, p. 84.

langues, l'une des deux aura un prestige supérieur à l'autre. Les locuteurs de la langue forte jouiront d'une longueur d'avance sur ceux de la langue plus faible; ils ne risquent rien. "Leur attitude face aux deux langues peut être positive et leur apprentissage se renforcer mutuellement. Pour (eux) le système d'éducation bilingue aura des effets additifs[1]."

Au contraire, le locuteur de la langue faible vivra des sentiments contradictoires envers les deux langues: "admiration et à la fois hostilité face à la langue forte, identification et ressentiment face à la langue propre. Cette insécurité et ces sentiments contradictoires limitent les progrès du sujet aussi bien dans une langue que dans l'autre, d'où le qualificatif de soustractif[2]."

Même si l'immersion a connu ses heures de gloire, des désaccords se font jour depuis une douzaine d'années. On s'inquiète de l'efficacité de la formule pour l'acquisition de connaissances grammaticales; le genre d'évaluation qu'on retenait, axée sur la langue parlée, est remis en cause; le temps à accorder à la connaissance du fonctionnement de la langue par rapport à celui que l'on consacre aux autres matières fait problème. Pour certains auteurs, il ne serait pas pertinent de généraliser ce type d'apprentissage.

> D'une expérience pilote, soigneusement contrôlée, portant sur des sujets sélectionnés et formant un groupe homogène, on est passé à une approche pédagogique offerte à des milliers d'enfants et d'adolescents canadiens (...) ce qu'on a cru être la panacée du bilinguisme canadien ne répond pas à tous les besoins[3].

---

1. Ibid., p. 88.

2. Jacques REBUFFOT, "L'immersion en français: l'heure du bilan?", Québec français, mai 1988, p. 24-25.

3. Ibid.

Loin de n'être qu'une approche pédagogique de l'enseignement des langues secondes, l'immersion comporte une dimension sociale et politique de grande importance. Ainsi, Signan et Mackay évoquent le cas des francophones qui vivent au Canada anglais; il ne fait pas de doute pour eux que les enfants scolarisés en anglais seulement sont susceptibles d'être totalement assimilés à la langue de la majorité anglophone. Ils rappellent que l'immersion a soulevé des craintes dans les milieux linguistiques minoritaires, c'est-à-dire chez ceux qui sont déjà politiquement et culturellement immergés.

> L'immersion n'est-elle pas le lot des gallois au Royaume-Uni, des français au Canada anglophone, des hispaniques et autres minorités immigrées aux États-Unis[1].

Les auteurs, comme plusieurs autres, soulignent ainsi le caractère éminemment politique de la question.

L'enseignement intensif

Si les anglophones ont accès à la méthode de l'immersion pour l'enseignement du français, les francophones, eux, ne peuvent l'utiliser pour l'enseignement de l'anglais. C'est dans le but de protéger la langue française au Québec que le législateur a pris cette décision en 1977.

Certes, plusieurs francophones demeurent convaincus qu'il s'agit d'une injustice et revendiquent encore le droit de pouvoir enseigner par immersion. Mais d'autres ont fait face à cette interdiction en créant des formules d'enseignement qui améliorent l'apprentissage de l'anglais, langue seconde[2]. Toutes ces approches augmentent le temps accordé à l'anglais, mais elles le font de différentes façons.

---

1. M. SIGNAN et W. F. MACKAY, op. cit., p. 84.

2. Patsy LIGHTBOWN, Hervé CONAN, Iolanda BOLDUC, Suzanne Guay, L'enseignement accru de l'anglais, langue seconde dans les écoles primaires et de langue française du Québec, SPEAQ, avril 1988.

Le programme d'enseignement intensif d'une langue seconde a d'abord été expérimenté auprès de groupes d'élèves anglophones de Montréal déjà engagés dans l'apprentissage du français, langue seconde. On voyait dans ce programme, calqué sur celui qui était offert aux immigrants dans les classes d'accueil, une solution de rechange aux classes d'immersion. En effet, en 1974, la Commission scolaire des Mille-Îles, en évaluant les résultats de ses classes d'immersion et en les comparant à ceux des classes d'accueil, a constaté une nette supériorité des immigrants dans la maîtrise de la langue orale, et cela, seulement après cinq mois de cours intensifs. Les jeunes anglophones, après quelques années passées dans les classes d'immersion, parvenaient rarement à de tels résultats. La commission scolaire décida d'expérimenter, dans un premier temps, un programme de cours intensifs de français, langue seconde, destiné aux élèves anglophones. Plus tard, en 1976, on a offert un programme de cours intensifs d'anglais, langue seconde, aux francophones[1]. En 1978, une autre commission scolaire emboîtait le pas, Greenfield Park.

Contrairement à l'immersion, ce sont de véritables cours de langue durant lesquels on ne fait que de l'anglais et non pas, par exemple, de la mathématique dans la langue seconde.

Outre ces deux approches, la venue d'immigrants provoqua l'émergence d'autres procédés. Ainsi, l'insertion directe a été une formule très répandue dans les écoles anglaises qui recevaient la majorité des immigrants; on acceptait les nouveaux venus dans des classes unilingues anglaises. Cette pratique a peu à peu été abandonnée à cause du manque de support linguistique dont souffraient les enfants et du retard que les classes prenaient.

---

1. Lise BILLY, Conception générale de l'enseignement des langues secondes au primaire, 1978, p. 3-5.

On y substitua les classes d'accueil et de francisation. Ces classes sont formées d'enfants et d'adolescents d'immigrants admis pour la première fois dans le secteur francophone du système d'éducation[1]. On leur enseigne le français de façon intensive et on les sensibilise à la société québécoise. Le personnel enseignant introduit progressivement des éléments de matières scolaires. Une fois prêts, les élèves joignent les classes ordinaires, habituellement après un an. Le succès de ces classes d'accueil tient beaucoup au petit nombre d'élèves par classe: entre douze et quinze.

Nous aborderons maintenant l'enseignement de l'anglais, langue seconde, surtout sous l'aspect des programmes intensifs d'apprentissage. Après avoir décrit les caractéristiques de cette approche, nous ferons état des résultats d'évaluations menées par quelques analystes et par quelques commissions scolaires auprès de groupes d'élèves; ces évaluations portent sur les habiletés des jeunes en anglais et dans les autres matières.

---

1. En 1990-1991, les élèves en classes d'accueil étaient au nombre de 7 487; les classes de francisation en accueillaient, elles, 1 137. Déclaration des clientèles scolaires (DCS), DEED, MEQ, 14 mars 1991.

I. L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE

L'enseignement ordinaire

L'anglais, langue seconde, est généralement donné de la quatrième année du primaire à la dernière année du secondaire. Le plus souvent, l'enseignement est offert à des groupes hétérogènes. C'est une matière obligatoire pour l'obtention du DES. Le programme a été conçu pour des élèves d'aptitudes moyennes dont la connaissance de l'anglais se résume à ce qui a été appris à l'école. On laisse aux commissions scolaires le soin d'enrichir le programme de base.

Au primaire, l'enseignement est dispensé par des spécialistes[1] dans 93 p. 100 des cas. La même situation a cours au secondaire.

Si le régime pédagogique prescrit 120 minutes par semaine d'enseignement au primaire et 150 minutes au secondaire, peu de commissions scolaires en donnent autant. Dans les cas où on se conforme aux prescriptions du Ministère, les élèves reçoivent au total environ 700 heures d'anglais au primaire et au secondaire. Selon des données du Ministère, le temps moyen consacré à l'anglais, langue seconde, au deuxième cycle du primaire, dans les écoles francophones du secteur public, est de 99 minutes par semaine. Les deux tiers des enseignantes et des enseignants accordent moins de temps à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, que ce qui est prévu au régime pédagogique[2].

---

1. Dans la convention collective des enseignants de la CEQ (1986-1988), l'enseignant spécialiste est défini comme celui qui est affecté, de façon générale, à l'enseignement d'une spécialité auprès de plusieurs groupes d'élèves, soit de l'éducation préscolaire ou du primaire, soit des deux (article 1.1.38).

2. Régimes pédagogiques, Rapport annuel sur l'application et l'applicabilité, MEQ, septembre 1990, p. 11.

Le temps d'enseignement

La question du temps, aménagement et quantité, dans l'enseignement des langues secondes occupe une place centrale.

Encore récemment, on ne faisait pas de différence entre le temps total consacré à l'enseignement et la répartition de ce temps[1]. L'aménagement du temps est perçu depuis peu comme un des éléments qui affecte le plus l'enseignement des langues secondes. Par exemple, peut-on espérer obtenir les mêmes résultats si on choisit de donner 500 heures d'anglais à raison de deux heures par semaine au lieu de concentrer ce même nombre d'heures à l'intérieur d'un semestre? Certains y voient même l'élément le plus déterminant dans l'apprentissage d'une langue seconde[2].

Des chercheures d'ici, Lise Billy, pionnière dans l'expérimentation des cours intensifs de langues secondes, et Patsy Lightbown considèrent la concentration du temps d'enseignement comme un des principaux éléments qui contribue au succès de l'apprentissage d'une langue seconde. Si les nouveaux programmes et l'approche communicative implantés depuis quelques années semblent favoriser un meilleur apprentissage, la question du temps alloué et son étalement font toujours problème.

L'enseignement précoce

L'enseignement précoce des langues secondes a été beaucoup discuté et depuis longtemps. Nous l'abordons ici parce qu'il est toujours susceptible de revenir à l'occasion de débats sur l'enseignement des langues.

---

1. Leslee PARIS, Selected Aspects of the English L2 of Grade 5 Learners in an Intensive Program, A thesis in the TESL Centre, Concordia University, 1987, p. 18-19.

2. Gilles BIBEAU, L'éducation bilingue en Amérique du Nord, Montréal, Guérin, 1982, Collection "Langue et société", p. 127.

"Actuellement, on trouve peu d'auteurs qui défendent l'idée qu'il vaut vraiment mieux commencer tôt l'apprentissage de la langue seconde. Dans la littérature récente, on ne nie pas que les enfants et les adultes peuvent se comporter différemment lorsqu'ils apprennent une deuxième langue, mais on tend à dire qu'il n'y a pas d'âge optimal ou critique[1]."

Mais ce qu'il importe surtout de mentionner, c'est que cette supériorité de l'enfant dont on parle a été observée lorsque l'enfant a appris une deuxième langue très tôt, souvent en même temps que sa langue maternelle, et en milieu naturel, c'est-à-dire dans des situations de communication informelle (à la maison, avec les camarades...).

Dans le contexte scolaire, les recherches sur l'apprentissage des langues secondes ne tendent pas à attribuer un avantage au jeune enfant. Au contraire, il semble y avoir une évidence grandissante que, dans une situation d'enseignement formel en classe, les enfants plus âgés et les adultes seraient plus efficaces que les jeunes enfants lorsqu'il s'agit d'apprendre une deuxième langue[2]. Certains vont même plus loin. Gilles Bibeau résume ainsi les observations de deux chercheurs américains, Burstull et Caroll:

---

1. Claudine AUDET, L'apprentissage précoce de la langue seconde dans le contexte scolaire, Document de travail, Direction de la recherche, Ministère de l'Education, septembre 1988; H. H. STERN, "Optimal Age: Myth or Reality?", The canadian Modern Language Review, 32, 1976, p. 283-294.

2. Claudine AUDET, op. cit., cite à l'appui: Patsy LIGHTBOWN, When and How to Introduce Second Language Instruction in Schools, Learned Societies, meeting of the Canadian Association of Teacher Education and TESL Canada at McMaster University, Hamilton, 1987; H. H. STERN, Issues in Early Care French, A Selective and Preliminary Review of the Literature 1975-1981, 1982; Brigit HARLEY, Age in Second Language Acquisition, California, College-Hill Press, 1986.

> Compte tenu du temps, des énergies et des ressources dont disposent les institutions scolaires habituelles, il est préférable de placer l'enseignement des langues secondes au niveau secondaire. Les enfants y apprennent plus vite, l'aménagement pédagogique est moins lourd et les résultats obtenus plus stables[1].

Les résultats auxquels sont parvenus ces deux chercheurs sont d'autant plus importants qu'ils reposent sur des recherches menées pendant plus de dix ans sur des populations très larges.

"Commencer plus tôt l'enseignement de l'anglais, langue seconde, au primaire ne compte ni de réels désavantages ni d'avantages. Selon Lightbown[2], les raisons qu'on peut invoquer pour ne pas introduire l'anglais, langue seconde, avant la 4e année et même pour décider de retarder cet enseignement devraient être des raisons d'économie pédagogique et d'efficacité plutôt que d'impact possiblement négatif sur la langue maternelle. La plupart des spécialistes reconnaissent qu'il vaut mieux commencer plus tard et apprendre de façon intensive que commencer tôt mais recevoir cet enseignement au compte-gouttes[3]."

Au cours de leurs recherches, Lise Billy, Patsy Lightbown, Leslee Paris et Nina Spada en sont arrivées à des conclusions similaires. Elles soulignent, dans leurs travaux, que l'efficacité des cours intensifs d'une langue seconde est plus grande auprès d'élèves plus âgés et

---

1. Gilles BIBEAU, "L'apprentissage des langues secondes: état de la question, "Québec français", octobre 1978, nº 31, p. 61.

2. Patsy LIGHTBOWN, "ESL: Time to Teach", Speaq-out, June 1986, vol. 14, n° 4, p. 7; Leslee PARIS, op. cit., p. 21.

3. Claudine AUDET, op. cit., p. 13.

plus expérimentés. C'est pourquoi elles suggèrent que ces cours soient offerts en 6e année, et elles vont jusqu'à conseiller d'offrir ce type de cours au secondaire. Patsy Lightbown précise tout de même qu'aucune recherche n'a pu démontrer la supériorité d'un enseignement précoce de l'anglais à raison de quelques minutes par semaine ni, d'ailleurs, qu'un tel enseignement pouvait nuire à l'enfant même s'il commençait tôt[1].

Nous ne pouvons conclure sur cette question controversée de l'âge idéal pour faire l'apprentissage d'une langue seconde sans insister sur le fait que beaucoup d'éléments autres que l'âge interviennent dans l'acquisition d'une langue seconde. Des facteurs d'ordre émotif, socioculturel, de motivation, de méthodologie, de temps, pour ne citer que ceux-là, influent beaucoup sur l'apprentissage d'une langue seconde[2].

L'intensification de l'enseignement

L'enseignement intensif et l'intensification de l'enseignement de l'anglais constituent la seconde modalité qui permet d'augmenter le temps d'enseignement.

Intensifier l'enseignement d'une langue recouvre plusieurs réalités. Dans certains cas, on offre, à l'intérieur de programmes expérimentaux[3], un enseignement de l'anglais qui ne débute qu'en 5e année du primaire mais à raison de cinq heures par semaine en 5e et 6e année.

---

1. Patsy LIGHTBOWN, "Educational Research and Theory in Langage Policy: ESL in Quebec schools", TESL Canada Journal, March 1988, vol. 5, n° 2, p. 29; Patsy LIGHTBOWN, ESL: Time ..., op. cit., p. 7.

2. Gilles BIBEAU, L'éducation bilingue en Amérique..., op. cit., p. 128-130.

3. Patsy LIGHTBOWN et al., L'enseignement accru..., op. cit.

D'autres programmes consacrent à l'anglais de deux à cinq fois plus de temps que ce qui est demandé par le régime pédagogique mais cela pour certaines classes seulement. Le temps alloué à l'anglais varie entre 225 et 611 minutes par semaine. On parle alors d'intensification de l'enseignement de l'anglais.

Cependant, la formule la plus populaire est l'enseignement intensif de l'anglais appelé aussi bain linguistique.

Dans ce programme, la moitié de la 5e ou de la 6e année est presque entièrement consacrée à l'apprentissage de l'anglais, exception faite pour les cours d'éducation physique, de religion, d'arts plastiques et de musique. Au cours des cinq autres mois, on enseigne de façon concentrée le français et la mathématique. On a pris l'habitude de le nommer "cours ou programme intensif". Il s'agit de véritables cours de langue: on ne fait que de l'anglais.

L'enseignement intensif: les fondements théoriques

Ce programme est fondé sur deux principes: premièrement, l'enseignement d'une langue seconde doit avant tout avoir comme objectif de rendre l'élève fonctionnel dans la langue seconde en privilégiant une approche communicative; deuxièmement, on pense que des cours concentrés dans le temps sont plus efficaces pour atteindre cet objectif que des cours étalés sur une longue période.

Comme on l'a vu, l'approche communicative met l'accent sur l'échange de messages plutôt que sur la forme de la langue (on ne prévoit pas de progression grammaticale). Grâce aux observations de Patsy Lightbown, Nina Spada et Leslee Paris, nous pouvons dégager une vision plus concrète de cette approche et de ses effets sur l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. Ainsi, ces chercheures mettent-elles en évidence le fait que l'on privilégie l'écoute, la participation active des

élèves et le message. En outre, elles mentionnent la grande tolérance des professeurs devant les erreurs des élèves. Cette façon de faire, selon elles, a le mérite de mettre les élèves en confiance, ce qui facilite l'expression[1].

Étant donné que l'approche communicative fait maintenant partie du programme implanté par le ministère de l'Éducation en 1983, c'est essentiellement par la répartition et la quantité de temps alloué à l'enseignement de l'anglais, langue seconde, que se distingue le programme d'enseignement intensif. En effet, alors que le ministère de l'Éducation recommande de donner 120 minutes d'anglais par semaine en 4e, 5e et 6e année et 150 minutes par semaine au secondaire[2] dans le programme de cours intensifs d'anglais, langue seconde, on regroupe en 5e ou en 6e année environ 400 heures de cours d'anglais concentrés sur cinq mois. C'est en cela que ce rogramme est innovateur.

Le personnel enseignant

La qualité exceptionnelle du personnel enseignant qui s'est engagé à fond dans ces expériences constitue certainement l'un des facteurs de réussite de cette entreprise. C'est en des termes fort élogieux que Leslee Paris, Patsy Lightbown et Nina Spada[3] décrivent les enseignants et les enseignantes chargés de cours intensifs d'anglais

1. Leslee PARIS, Selected Aspects of the English L2 of Grade 5 Learners in an Intensive Program, A Thesis in the TESL Centre, Concordia University, 1987, p. 6, 79; Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, Learning English in Intensive Programs in Quebec Schools: 1986-87, p. 33-44. Apprentissage de l'anglais langue seconde dans les programmes intensifs au Québec, p. 2-4; Brigit HARLEY et al., The Development of Bilingual Proficiency, Toronto Modern Language Centre, 1988, p. 143-144.

2. Patsy LIGHTBOWN, Colloque sur la recherche ..., op. cit., p. 4.

3. Leslee PARIS, op. cit., p. 22; Lise BILLY, Rapport d'une évaluation post factum en éducation bilingue, t. III, p. 22; Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, "Intensive ESL in elementary Schools: What can students accomplish?", Communication présentée au 21e congrès TESL, Miami, avril 1987, p. 5.

dans les groupes expérimentaux qu'elles ont observés. Elles font état de leur dynamisme, de leur enthousiasme, de leur compétence et bien sûr de leur parfaite maîtrise de la langue anglaise[1]. Si l'on songe à quel point le succès de l'apprentissage d'une langue repose sur le professeur, on peut penser que les élèves des groupes expérimentaux ont joui d'une situation privilégiée. Cela est encore plus frappant quand on compare leur situation à celle qui a cours dans beaucoup d'écoles[2].

Une parfaite maîtrise de la langue et une formation appropriée sont essentielles aux enseignants et aux enseignantes qui participent à des programmes de cours intensifs. En effet, ce genre de cours est particulièrement exigeant si l'on se fie aux descriptions qu'en font les chercheures. Ainsi, les professeurs passent de quatre à cinq heures par jour, pendant cinq mois, avec leurs élèves dans un programme qui met l'accent sur l'expression orale[3]. Cela exige une grande quantité d'énergie, de dynamisme, d'imagination pour stimuler les élèves, créer du matériel pédagogique et concevoir des activités d'appoint[4].

Au moment du choix des enseignantes et enseignants, on a beaucoup tenu compte des traits de personnalité tels la créativité, l'autonomie, l'intérêt, la bonne santé. Cependant, pour plus de la moitié des commissions scolaires, les critères d'engagement étaient les mêmes que ceux qu'elles retenaient pour l'enseignement ordinaire.

---

1. Lise BILLY, Ibid., t. IV, p. 3; Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, Learning English in Intensive ..., op. cit., p. 33, 44, 45; Patsy LIGHTBOWN et al., Interactions among Learners, Teachers, Texts and Method of English as a Second Language: Progress Report, 1977-78, p. 3.

2. Patsy LIGHTBOWN, Colloque sur la recherche ..., op. cit., p. 3-4.

3. Patsy LIGHTBOWN, What Have we Here? Some Observations on the Influence of Interaction of Learning, Montréal, Concordia University, p. 3, 4.

4. Patsy LIGHTBOWN et NINA SPADA, Ibid., p. 43-45.

Ce personnel a parfois eu droit à une formation spéciale. Quelques commissions scolaires ont à la fois offert ce perfectionnement aux professeurs d'anglais et aux professeurs de français et de mathématique qui donnent, eux aussi, leurs cours de façon intensive.

Les élèves, les parents

Les élèves des divers groupes d'enseignement intensif ont plusieurs points communs. Ils sont âgés entre dix et onze ans, ne parlent pas l'anglais, sont issus de familles moyennes unilingues françaises et ont très peu de contacts avec l'anglais. Enfin, les parents sont fortement motivés à ce que leurs enfants apprennent l'anglais[1].

Les groupes observés ne constituent pas ce que l'on pourrait appeler des classes typiques. En effet, les élèves inscrits à ce programme ont été sélectionnés selon certains critères: tous les élèves qui parlaient anglais ont été exclus; à la demande de la commission scolaire, Leslee Paris a dû aussi éliminer tous ceux qui souffraient de problèmes émotifs ou de difficultés d'apprentissage[2]; du côté des groupes analysés par Patsy Lightbown, le volontariat des enfants combiné à l'accord des parents ont été des critères importants de sélection[3].

---

1. Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, Learning English in Intensive ..., op. cit., p. 7

2. Leslee PARIS, op. cit., p. 27.

3. Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, Learning English in Intensive..., op. cit., p. 9.

Parmi les groupes répertoriés en 1988 par l'équipe du SPEAQ, les modes de sélection sont variés. La moitié des établissements procèdent selon les critères du rendement scolaire, de l'attitude, de la motivation des élèves; ces commissions scolaires se disent satisfaites de cette procédure; l'autre moitié des commissions scolaires n'excluent que les enfants qui ont des troubles graves d'apprentissage, des difficultés en français ou en mathématique; mais trois d'entre elles ne sont pas à l'aise dans cette démarche.

Cette discrimination peut impliquer un déséquilibre entre les groupes de l'enseignement intensif et ceux de l'enseignement ordinaire et provoquer des tensions entre les professeurs. Des neufs commissions scolaires qui ne retiennent pas le critère du rendement scolaire, trois sont insatisfaites de leur mode de sélection à cause de l'hétérogénéité des groupes et du manque de motivation des élèves; cependant, les six autres ne soulignent pas ces désavantages. L'hétérogénéité ne ferait donc pas nécessairement problème.

En 1988, seulement 1 800 élèves sur les 258 363 enfants du second cycle du primaire avaient eu accès à un programme d'enseignement intensif.

L'organisation pédagogique

L'enseignement est concentré sur quelques mois, cinq habituellement, durant lesquels presque tout le temps est consacré à l'anglais. On lui accorde de 1 060 à 1 290 minutes par semaine comparativement aux 60, 90 ou 120 minutes de l'enseignement ordinaire. À la fin du programme, les jeunes de 5e ou de 6e année ont eu environ 500 heures de contact avec l'anglais. Les élèves reçoivent l'enseignement du français et de la mathématique au cours des cinq autres mois de l'année scolaire.

L'enseignant ou l'enseignante assume directement la responsabilité d'un peu moins de la moitié des activités en classe; la majeure partie du temps, on exige la participation active des élèves[1]. Ces activités sont conçues de manière à motiver les jeunes puisqu'elles sont essentiellement axées sur le vécu de l'enfant[2]. On peut aisément imaginer que les cours intensifs varient d'une école à l'autre, d'un professeur à l'autre, précisément en raison de la nouveauté de ces expériences et de l'absence de moyens pédagogiques uniformes. Ainsi, dans la classe observée par Leslee Paris, pendant les deux premières semaines, le français était souvent utilisé par les jeunes quand cela était absolument nécessaire; mais tout le matériel pédagogique était en anglais. Elle a également remarqué le recours fréquent à la traduction[3]. Par ailleurs, l'expérience menée à la Commission scolaire des Mille-Îles, en 1977-1978, a été décrite par Lise Billy. Dans ce programme axé sur l'expression orale, on abordait également la langue écrite. Comme on le sait, cette commission scolaire a opté pour une approche pédagogique différente: elle insiste plus que les autres commissions scolaires sur les activités de correction, de prononciation, de grammaire.

> Les structures de la langue sont enseignées aux élèves grâce à des exercices de répétition, de réutilisation et de généralisation, puis à des mises en situation à l'aide de dialogues. Une attention toute particulière est portée à la phonétique et des exercices appropriés s'ajoutent quotidiennement aux leçons. Trois modules sont utilisés à la fois et servent non seulement à maintenir l'intérêt des élèves, mais servent aussi de prétexte à la communication[4].

---

1. Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, Apprentissage de l'anglais ..., op. cit., p. 1-2.

2. Ibid., p. 43.

3. Leslee PARIS, op. cit., p. 3.

4. Lise BILLY, "Expérimentation d'une nouvelle approche en immersion", La Revue canadienne des langues vivantes, mars 1980, n° 36, p. 428.

II - LES ÉVALUATIONS DES ANALYSTES

Les apprentissages en anglais

Quelques expériences d'enseignement intensif ont fait l'objet d'analyses et d'évaluations qui sont décrites dans des rapports et des articles. Nous y apprenons que les chercheures ont employé des moyens de collecte et d'évaluation qui se ressemblent ou qui sont identiques dans certains cas. Leurs recherches mettent en évidence les mêmes forces et les mêmes faiblesses chez les élèves qui ont suivi des cours intensifs d'anglais.

Globalement, il ressort de ces évaluations que les élèves qui ont suivi des cours intensifs d'anglais, langue seconde, atteignent un niveau d'élocution supérieur à celui des élèves des cours ordinaires mais qu'ils leur sont comparables du point de vue de la maîtrise des règles grammaticales.

L'objectif premier de cet enseignement est d'amener les élèves à communiquer en anglais. Après cinq mois de cours intensifs, ils s'expriment avec beaucoup plus d'aisance que leurs camarades de l'enseignement ordinaire. Cela se manifeste notamment par l'emploi d'un vocabulaire plus varié[1].

---

1. Lise BILLY, Rapport d'une évaluation ..., op. cit., t. III, p. 84-85, 101; Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, Learning English in intensive..., op. cit., p. 28; Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, Apprentissage de l'anglais ... op. cit., p. 5, 6.; Leslee PARIS, op. cit., p. 64, 74-76.

Quelques résultats mettent en lumière cette supériorité sur le plan de l'expression. Le premier exemple est puisé dans les expériences de Lise Billy, plus précisément dans la comparaison des notes obtenues au questionnaire qu'elle administrait à tous les élèves rencontrés. Rappelons que ce questionnaire mesurait la compréhension et l'expression orales des jeunes. Les notes des élèves inscrits aux cours intensifs (90 sur 100) étaient nettement plus élevées que celles des élèves des cours ordinaires (entre 28 et 47 sur 100) et même que celles des élèves des classes d'immersion (86 sur 100) qui, pourtant, apprenaient l'anglais depuis plus longtemps[1].

Ce programme comporte un autre avantage. Les élèves qui participent à ce genre de cours dans lesquels l'expression est encouragée, acquéraient une confiance en soi qui les amenait à croire, plus que les autres élèves, en leurs chances de réussir à parler correctement l'anglais un jour. On peut voir, avec Leslee Paris, dans cette confiance en soi un gage de succès du programme. Ce sentiment les met à la recherche d'occasions d'entrer en contact avec l'anglais[2]. D'ailleurs, à la fin de leurs cours intensifs, les élèves ont manifesté une attitude encore plus positive envers l'anglais qu'au début des cours[3].

Une autre recherche a porté sur les habiletés langagières d'élèves francophones de 5e et 6e année inscrits à un programme intensif d'anglais[4].

---

1. Lise BILLY, Rapport d'une évaluation ..., op. cit., p. 163.

2. Leslee PARIS, op. cit., p. 103-104.

3. Ibid., p. 90-94
Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, Apprentissage de l'anglais ..., op. cit., p. 8.

4. Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, Learning english in intensive..., op. cit.

Quatre groupes d'élèves de 5e et quatre de 6e, pour un total de 225 élèves ont participé à l'étude; ces jeunes provenaient d'écoles de langue française de la région de Montréal.

Ces élèves ont été comparés à des jeunes du cours ordinaire (deux groupes de 5e et deux groupes de 6e) et à des groupes de 3e et 4e secondaire; ces derniers avaient reçu à peu près le même nombre d'heures d'enseignement de l'anglais que les jeunes du programme intensif.

Les habiletés en anglais des élèves des groupes intensifs et des groupes ordinaires du primaire sont semblables au point de départ; on peut cependant noter des différences significatives après l'expérience du point de vue de la compréhension de la langue parlée, de la lecture et de la communication orale. Les classes d'enseignement intensif enregistrent des acquis en anglais considérablement plus importants que ceux des groupes du cours ordinaire.

Les chercheures ont aussi comparé les élèves des programmes intensifs à ceux de 3e et 4e secondaire.

En compréhension orale, mesurée par le test du MEQ, les jeunes des cours intensifs ont obtenu une moyenne supérieure de 10 p. 100 à celle des élèves de 3e secondaire des cours ordinaires en 1981.

Quant à la langue parlée, les élèves des cours intensifs sont plus habiles, plus loquaces que ceux d'un groupe témoin de 4e secondaire; cependant ces derniers maîtrisent mieux les aspects grammaticaux.

Cette confrontation des résultats des élèves du programme intensif avec ceux des élèves de 3e secondaire (ils ont reçu le même nombre d'heures d'anglais) appelle des réserves: ils n'ont pas fait l'apprentissage de la langue selon les mêmes approches pédagogiques et une importante différence d'âge les sépare.

De plus, des chercheures, comme Leslee Paris, ont remarqué que ces élèves, après la période intensive d'apprentissage, exploitaient leurs contacts avec l'anglais en dehors de l'école.

D'autres observations ont mis en lumière le degré de rétention de l'anglais de jeunes de 5e secondaire qui avaient participé à des cours intensifs au primaire[1]. À cette fin, elles les ont jumelés à un groupe de même importance (30) et de même classe qui avait suivi le programme ordinaire d'anglais tout au long de leur scolarité.

Les résultats indiquent clairement qu'à la fin du secondaire, les élèves qui avaient pu participer à un programme intensif d'anglais, langue seconde, en 5e ou 6e année du primaire ont continué à progresser en anglais. Ils parlent non seulement plus que les élèves qui n'ont connu que le programme ordinaire, mais ils ont une meilleure correction grammaticale pour un certain nombre de structures anglaises. Les différences entre les deux groupes sont importantes et même quelques fois très importantes. Le groupe du programme intensif se montre, aussi, substantiellement supérieur à un groupe d'élèves du primaire qui venaient juste de terminer un programme intensif. Les élèves qui ont reçu l'enseignement intensif, maintenant en 5e secondaire, sont également plus susceptibles de se mettre en contact avec l'anglais en dehors

---

1 Patsy LIGHTBOWN et Nina SPADA, Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire, Direction générale du développement des programmes, ministère de l'Éducation, 1989.

du cadre scolaire, le plus souvent en regardant la télévision, mais aussi, de temps en temps, en rencontrant des amis, au travail ou pendant les vacances. L'utilisation plus fréquente de l'anglais par les élèves qui ont suivi les cours intensifs semble être autant le résultat que la cause de leur habileté en anglais. On peut émettre l'hypothèse que le niveau d'anglais atteint au cours du programme intensif au primaire leur a permis de tirer profit de tous les contacts qu'ils ont eus, par la suite, avec la langue anglaise, tant à l'école qu'à l'extérieur du cadre scolaire[1].

Les quelques recherches dont nous venons de parler ne font certainement pas le tour de la question; elles fournissent, cependant, des résultats intéressants auxquels il sera possible d'en ajouter d'autres avec le temps.

Si ces premiers résultats sont prometteurs, il faut toutefois garder à l'esprit que ces classes ont toujours un statut de classes expérimentales.

Les apprentissages dans les autres matières

Les analystes ont brièvement abordé la question de l'impact de l'enseignement intensif sur les matières autres que l'anglais. Il n'existe cependant pas d'étude d'ensemble sur le sujet. Patsy Lightbown mentionne que certaines commissions scolaires ont procédé à des évaluations, mais elle déplore qu'on n'ait rejoint qu'un très petit nombre d'élèves par ces interventions.

Lise Billy, de son côté, dissipe les inquiétudes au sujet de l'influence négative que pourraient avoir les cours intensifs d'anglais. Elle souligne, en effet, qu'elle n'a noté aucun déficit en français et en mathématique dans les groupes qu'elle a observés[2]. Les évaluations réalisées en 1985 indiquent que, dans l'ensemble, les résultats s'avèrent très satisfaisants à la fin du primaire.

---

1. Ibid., p. 23-24.

2. Lise BILLY, Rapport d'une évaluation post factum ..., op. cit., t. IV, p. 67.

Une analyse plus récente[1] nous éclaire sur les connaissances en français et en mathématique d'élèves de 5e secondaire qui ont participé à des cours intensifs en 1983-1984.

Les données analysées proviennent de 76 dossiers d'élèves des commissions scolaires de Greenfield Park et des Mille-Îles. La compilation des notes obtenues en français et en mathématique a été faite à partir de l'année précédant le bain linguistique jusqu'à la fin de la 5e secondaire, tant pour les anciens du programme intensif que pour leurs camarades du programme ordinaire.

Les relevés indiquent qu'un an avant le bain linguistique les élèves réussissaient mieux en mathématique que la moyenne du groupe: 83,6 sur 100 par rapport à 77,4 sur 100. Cette différence de six points s'est assez bien maintenue au cours des trois premières années du secondaire, mais elle disparaît presque en 4e secondaire.

Les données relatives au français présentent un profil assez similaire. Avant le bain linguistique, les élèves avaient, en français, une moyenne de 82 sur 100, soit 5,7 p. 100 de plus que la moyenne de leur groupe. Cet écart s'est assez bien maintenu au début du secondaire, mais il devient presque inexistant en 4e secondaire.

Cette baisse est difficile à expliquer; il ne semble pas possible de l'attribuer à l'influence du bain linguistique. Le sens commun nous dit qu'entre la 4e ou la 5e année du primaire et la 4e ou la 5e du secondaire, il a pu se produire divers événements sur le plan social, familial, personnel, qui ont eu un effet sur le comportement individuel. Autrement dit, plus on s'éloigne dans le temps de l'expérience du bain linguistique, plus il est hasardeux de lui prêter une portée.

---

1. Victor TREMBLAY, Impact des bains linguistiques sur le rendement scolaire en français et en mathématiques, Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation, mai 1990.

III - LES ÉVALUATIONS DES COMMISSIONS SCOLAIRES

Comme nous l'avons déjà mentionné, certaines commissions scolaires ont voulu jauger, seules ou en collaboration avec des évaluateurs externes, les résultats de l'enseignement intensif.

Que pouvons-nous conclure au sujet des apprentissages des élèves en anglais et dans les autres matières? Peut-on effectuer un rapprochement entre les résultats de ces évaluations et ceux des autres recherches? Avant de répondre à ces questions, disons d'abord quelques mots au sujet des tests qui ont été utilisés.

L'évaluation de l'anglais: les tests

La compréhension de l'anglais est mesurée par les trois tests suivants: le test du MEQ, en compréhension orale, a été conçu et administré par le ministère de l'Éducation, en 1981. Au total, 27 000 élèves de 3e secondaire y ont été soumis. Ce test a été validé et l'équipe de Concordia-McGill l'utilise. Rappelons, cependant, que l'approche pédagogique qui avait cours en 1981 n'est pas du tout la même que celle dont on se sert aujourd'hui en enseignement de l'anglais.

Le test de classement Baldwin-Cartier mesure, lui aussi, le degré de compréhension de la langue parlée; il est validé. Le personnel d'encadrement s'en sert parfois comme prétest avant le début de la session intensive et comme posttest pour évaluer l'ampleur de l'apprentissage.

Enfin, le test SLEP mesure la compréhension de la langue parlée et écrite. Il regroupe les élèves par niveaux: le niveau 1 correspond à la catégorie des débutants, le niveau 4, à celle des groupes avancés.

L'anglais parlé est évalué au cours d'une entrevue individuelle de 15 à 20 minutes et au moment d'activités de communication durant lesquelles l'élève doit décrire un dessin avec précision. Certains établissements ajoutent parfois des tests de leur propre cru.

Les groupes d'élèves qui ont participé au programme d'enseignement intensif au primaire sont comparés à d'autres groupes qui ont, eux, suivi le programme ordinaire. Ces derniers sont généralement de la même école ou de la même commission scolaire. Ils sont aussi confrontés avec d'autres groupes intensifs évalués au cours d'enquêtes effectuées au fil des ans.

Les apprentissages en anglais: les résultats

En compréhension orale, le test du MEQ, celui de Baldwin-Cartier et le test SLEP donnent tous des résultats intéressants dans une première commission scolaire. Les jeunes du programme intensif ont été comparés à un groupe de leurs camarades qui avaient suivi l'enseignement ordinaire de l'anglais, à 33 autres groupes testés de 1985 à 1988 (800 élèves) et aux 27 000 jeunes de 3e secondaire évalués en 1981. Les résultats du test du MEQ sont étonnants; tous les groupes qui sont passés par l'enseignement intensif se démarquent très nettement des groupes témoins et se comparent ou dépassent les élèves de 3e secondaire après avoir reçu le même nombre d'heures d'enseignement[1].

---

1. Anne RAYMOND, Serge BONNEVILLE, Recherche en enseignement intensif, 1987-1990, phase 2: suivi au secondaire, Commission scolaire de l'Asbesterie, septembre 1990, p. 14.

Dans une autre commission scolaire, les élèves du programme intensif dépassent de plusieurs points de pourcentage les 33 groupes de cours intensifs observés par Lightbown et Spada; l'écart en leur faveur est encore plus important lorsqu'on les compare aux jeunes de 3e secondaire évalués en 1981[1].

Ailleurs, le même test administré juste après la session d'anglais intensif donne des résultats semblables à ceux des 27 000 élèves de 3e secondaire. Six mois plus tard, on repasse le test et on s'aperçoit que les élèves du groupe intensif ont amélioré leurs résultats de 30 p. 100[2].

Le test de classement Baldwin-Catier, administré avant et après le programme d'enseignement intensif, donne des résultats tout aussi spectaculaires: les élèves des bains linguistiques parviennent à gagner de 28 à 34 points alors que leurs camarades des programmes ordinaires n'ont progressé que de 10 points à la fin de l'année scolaire.

Dans une autre commission scolaire, un test de classement élaboré localement, pour les élèves de 2e secondaire, donne le pointage suivant: les jeunes de 6e des groupes intensifs ont obtenu une moyenne de 79,7 sur 100 contre 73 sur 100 pour les élèves de 2e secondaire.

---

1. Réal BEAUDRY et al., Rapport d'évaluation du projet d'enseignement intensif de l'anglais de l'école de l'Accueil, (1987-1988 et 1988- 1989), Commission scolaire de la Jeune-Lorette, octobre 1989.

2. Benoît BEHNAN, L'enseignement intensif de l'anglais: qu'est-ce que les élèves ont accompli?, Communiqué de presse, septembre 1986.

Le test SLEP (compréhension de la langue parlée et écrite) révèle les mêmes tendances. Les deux groupes de 6e année qui avaient reçu l'enseignement intensif au cours de l'année et auxquels on offrait par la suite deux heures d'anglais par semaine ont été évalués à la fin de la sixième année du primaire et à la fin de la première et de la deuxième année du secondaire. Les résultats sont les suivants: concentrés au premier niveau (débutant), ils se déplacent aux second et troisième niveaux (intermédiaire faible et intermédiaire fort) à la fin de la 1re secondaire et se retrouvent en majorité dans les deux catégories les plus avancées (intermédiaire fort et avancé) à la fin de la 2e secondaire.

L'anglais parlé est mesuré au cours d'une entrevue. À la fin de la 1re secondaire, les élèves qui ont suivi l'enseignement intensif en 6e année ont en majorité réussi à maintenir leurs acquis; un an plus tard, cette majorité devient une presque totalité; en effet, seulement 4,5 p. 100 d'entre eux accusent une perte.

Ailleurs, l'expression orale de jeunes a été évaluée par le test de l'université Concordia; les auteurs du rapport font ces observations:

> De façon globale, les élèves observés peuvent entretenir une conversation naturelle et être facilement compris d'un interlocuteur patient. Ils ont pu s'exprimer lans aide et ont pu démontrer, en plus d'une autonomie linguistique, de la spontanéité et de la capacité à développer un sujet de façon logique. De plus, leur usage de certaines structures grammaticales se compare avantageusement aux autres groupes observés par Lighthown et Spada[1].

---

1. Réal BEAUDRY et al., op. cit., p. 4.

Les apprentissages dans les autres matières

Le personnel d'évaluation des commissions scolaires se réfère surtout au français et à la mathématique lorsqu'il parle des autres matières. D'ailleurs, ces deux matières ont été enseignées de façon intensive au cours du semestre qui précédait ou qui suivait l'enseignement intensif de l'anglais.

Les responsables ont choisi d'utiliser soit des examens de la commission scolaire, soit des examens du MEQ. Les trois écoles ont enregistré de meilleures notes en français et en mathématique chez les élèves des classes d'enseignement intensif que chez ceux des classes ordinaires.

Même dans le cas de la commission scolaire qui a choisi d'inclure les élèves les plus faibles dans les groupes de l'enseignement intensif, les notes des jeunes sont supérieures à la moyenne des groupes de l'enseignement ordinaire. À cet endroit, on a remarqué un phénomène intéressant: à la fin de la 1re secondaire, soit plus d'un an après la session intensive d'anglais, les élèves faibles dépassent la moyenne de la commission scolaire en français et en mathématique. La conseillère pédagogique note aussi qu'il y a eu des déplacements dans le classement de certains élèves en français et en mathématique; ainsi, des jeunes classés moyens-faibles sont passés au-dessus de la moyenne et, à l'inverse, des élèves moyens-forts ont glissé sous la moyenne[1].

Que ce soit en anglais ou dans les autres matières, il semble bien que la formule intensive donne des résultats inespérés. Rappelons, cependant, que plusieurs commissions scolaires pratiquent une sélection importante à l'entrée des programmes intensifs: souvent les responsables ne retiennent que les trois premiers cinquièmes des élèves. Mais il y a aussi ceux qui acceptent des élèves venus de toutes les catégories, des plus faibles aux plus forts. C'est le cas, par exemple, de cet établissement de la région de Montréal où le bain linguistique est obligatoire!

---

1. Anne RAYMOND, Serge BONNEVILLE, op. cit., p. 6.

IV - VIVRE L'ENSEIGNEMENT INTENSIF

L'enthousiasme manifesté par les personnes du milieu de l'enseignement intensif nous a incitées à les contacter. Nous voulions qu'elles nous décrivent la démarche qui les avait amenées à implanter ce type d'enseignement chez eux. De plus, nous étions curieuses de les entendre parler du mode d'organisation pour lequel elles avaient opté, car, au départ, offrir un enseignement intensif sur cinq mois ou sur dix mois, en 5e ou en 6e année, représentaient des choses très différentes pour nous. Trois écoles ont été visitées.

Deux de celles-ci sont situées dans des environnements presque entièrement francophones alors que la troisième est dans un milieu mixte.

Nous avons d'abord été reçues par la conseillère pédagogique et le directeur de l'école où l'on avait implanté le programme intensif d'enseignement de l'anglais, langue seconde. Puis, en banlieue de Montréal, nous avions rendez-vous avec le directeur de l'école et son adjointe; la troisième visite nous a permis de rencontrer le directeur de l'école.

Si les trois expériences dont nous traiterons ont en commun des traits fondamentaux, plusieurs différences les caractérisent; nous aborderons, tour à tour, ces deux aspects de leur réalité.

L'origine du projet

Dans un cas, c'est à l'occasion d'une consultation au sujet d'une augmentation du temps alloué à l'anglais que tout a commencé. Les parents ont refusé que soit accordé plus de temps, mais ils ont proposé la création d'un comité chargé d'étudier les formules susceptibles d'améliorer l'apprentissage de l'anglais, langue seconde.

Au cours d'une tournée, les membres du comité ont été en contact avec d'autres façons d'enseigner l'anglais. Ils ont ensuite soumis une proposition privilégiant le programme d'enseignement intensif de l'anglais. Cette période de recherche et de consultation aura duré un an.

Ailleurs, le milieu baignait dans l'enseignement des langues secondes. On offrait des classes d'accueil aux immigrants, des classes d'immersion aux jeunes anglophones. Les responsables se sont dit qu'il n'y avait pas de raisons pour que la formule des classes d'accueil ne soit pas applicable à l'apprentissage de l'anglais, langue seconde. Quoi qu'il en soit, on ne prenait pas de risques puisque l'enseignement de l'anglais au compte-gouttes ne donnait pas de résultats intéressants. Dès lors, le problème à résoudre était celui de l'organisation pédagogique: quel profil allait prendre cet enseignement de l'anglais par rapport à l'enseignement des autres matières?

Enfin, d'autres, sensibilisés au problème de l'enseignement traditionnel de l'anglais par le rapport du Conseil supérieur de l'éducation de 1984, ont entrepris, quand l'occasion s'est présentée, une tournée du Québec de cinq mois pour voir comment se faisait l'enseignement par immersion. Cette tournée a déclenché une large réflexion non seulement sur l'anglais mais aussi sur l'école, sur la redéfinition des attitudes du personnel enseignant et des jeunes.

Cela aura aussi permis d'amorcer d'autres projets relatifs à certaines modalités de la connaissance: la musique, les sciences, l'activité physique, la philosophie. Ces activités ont toutes le même but, celui de motiver l'élève par la reconnaissance et le développement de ses talents personnels.

La formule semestrielle

C'est à la suite de leur visite dans les écoles qui offraient déjà un programme intensif et après avoir observé leur milieu que les personnes de deux commissions scolaires ont opté pour la séquence comportant cinq mois d'anglais et cinq mois de français et de mathématique. Dans l'autre cas, l'enseignement de l'anglais s'étalait sur dix mois à raison de huit heures par semaine. Tous affirment que le mode d'organisation choisi facilitait l'administration du programme.

Le fait de consacrer tout un semestre à l'anglais a soulevé des objections importantes pour certains; tout en croyant aux bains linguistiques, on appréhendait une baisse de l'attention accordée aux autres matières. La direction de l'école a alors entrepris de demander aux élèves de la 1re à la 4e année d'en faire un peu plus dans ces matières. Précisons que cette commission scolaire a été l'une des premières à offrir ce genre d'enseignement.

Maintenant, comment s'est fait le choix entre la 5e et la 6e année? Deux écoles ont opté pour la dernière année du primaire parce que c'est une année de révision et qu'il y a moins d'objectifs terminaux à atteindre. Les enfants sont aussi plus matures. Le programme les rend responsables et c'est une préparation au secondaire. Dans les deux cas, la commission scolaire est intégrée; les élèves sont suivis au secondaire.

L'absence de cours secondaire sous la responsabilité de la commission scolaire a, ailleurs, motivé l'option de la 5e année. Il était possible pour les professeurs de prendre les élèves là où ils étaient et, au besoin, de combler les retards en 6e année. Cette commission scolaire offre maintenant les deux premières années du secondaire, mais elle ne songe pas à des changements; les gens se sont habitués à la formule et il y aurait un problème de transition. Les jeunes de 5e année sont très ouverts; ils ne sont pas encore rébarbatifs à l'encadrement.

La sélection des élèves

Cette question a donné lieu à de nombreuses discussions. On voulait améliorer l'enseignement de l'anglais mais encore fallait-il savoir pour qui. Dans un cas, on a choisi d'offrir le programme intensif à tous les élèves la première année de l'expérience.

Devant les difficultés des jeunes les plus faibles en français, on se ravisa et, l'année suivante, les élèves classés au dernier rang et ceux qui présentaient des cas sérieux d'indiscipline furent écartés. Les responsables voulaient absolument éviter de tomber dans le piège des projets de douance, ce qui est le lot de la plupart des écoles qui font de l'enseignement intensif. Selon eux, cette pratique biaise la réalité: ne retenir que les meilleurs sujets équivaut à prendre une assurance tous risques.

Une interrogation continue de planer sur cette école: certains élèves ont accès à l'apprentissage intensif mais que ferons-nous pour les autres? C'est une situation qui comporte un déséquilibre pour lequel aucun ajustement n'a été trouvé.

À une autre école, la direction a commencé par exclure les élèves en difficulté, les élèves bilingues et ceux de parents réticents. Les autres enfants étaient soumis au jeu du hasard lors d'un tirage au sort. Après quatre ou cinq ans de fonctionnement selon ces modalités, les parents demandaient que la formule soit généralisée. La réputation des bains linguistiques s'était répandue comme une traînée de poudre, affirmait le directeur de l'école.

Le problème des élèves en difficulté a alors refait surface. Ces jeunes qui ont des problèmes en français et en mathématique allaient sans doute suivre un cheminement particulier au secondaire. Ils n'iraient probablement pas très loin dans leurs études. Dans ce contexte, la connaissance de l'anglais ne serait-t-elle pas un atout pour eux?

Il était difficile de prévoir l'incidence du programme intensif sur les autres apprentissages mais il fallait aussi tenir compte du fait que la réussite à l'examen d'anglais est une condition pour l'obtention du diplôme d'études secondaires.

Plusieurs parents étaient eux-mêmes hésitants; ils craignaient que leurs enfants ne prennent encore plus de retard. On a finalement pris la décision de les intégrer. Après expérience, les parrains du bain linguistique affirment qu'il y a loin de l'apprentissage d'une langue à celui des autres matières.

Des élèves faibles dans ces dernières obtiennent des résultats surprenants en anglais. Pour la première fois, ces élèves se trouvent sur la même ligne de départ que les autres; ils sont tous pareils, c'est-à-dire nuls. C'est valorisant pour eux et pour leurs familles qui sont souvent elles aussi en difficulté.

Dans le troisième cas, tous les élèves sont admissibles mais la constitution de classes normales n'est pas recherchée. Les responsables tiennent compte du rendement des élèves en français et en mathématique; les jeunes qui consultent souvent en orthopédagogie sont exclus. Ces responsables ont élaboré un instrument de dépistage par lequel ils évaluent l'autonomie, l'effort, la discipline et le travail.

L'enseignement

Jetons un coup d'oeil maintenant aux composantes de l'enseignement.

L'approche pédagogique ne saurait être que différente puisque l'on parle d'enseignement intensif. Il faut toutefois se rappeler que, depuis quelques années, l'approche communicative a remplacé l'ancienne approche dans le programme ordinaire.

Le programme intensif est essentiellement fondé sur l'écoute et la conversation. Les élèves sont placés dans des situations inspirées de la vie quotidienne; ils montent des saynètes, participent à des classes vertes ou à des classes de neige en milieu anglophone.

Les premières commissions scolaires qui se sont engagées dans l'implantation de l'enseignement intensif ont produit des programmes qui sont aujourd'hui accessibles. Celles qui ont emboîté le pas s'en sont inspirées.

Il s'agit souvent d'une collection d'activités sur les thèmes de la vie quotidienne: la nourriture, le vêtement, le transport, la maison. L'objectif est clair et simple: on veut faire parler les jeunes coûte que coûte. On utilise la même approche dans les classes d'accueil.

Dans les autres matières, les élèves du programme intensif voient à peu près le même programme de 5e ou de 6e année que leurs camarades du programme ordinaire mais en moins de temps.

Le personnel enseignant est motivé et imaginatif; il doit, dans certains cas, tout faire. Par ailleurs, ce sont aussi des êtres

choyés parce qu'ils ont la possibilité de participer à une expérimentation enrichissante. Leurs interventions visent l'utilisation fonctionnelle de la langue; il faut que les jeunes parlent anglais à chaque jour durant cinq mois.

Pour les jeunes aussi la motivation est la qualité la plus importante. Les élèves les moins forts doivent redoubler d'ardeur, car ils savent qu'ils auront à travailler très dur. Les parents, de leur côté, doivent fournir à leurs enfants un soutien moral constant.

Le suivi au secondaire

Partout, les élèves qui ont suivi l'enseignement intensif au primaire seront regroupés au secondaire pour l'enseignement de l'anglais. Le programme du Ministère est adapté en fonction des habiletés qu'ils ont maîtrisées dans cette matière.

Il existe un programme qui s'adresse aux élèves qui ont assimilé le contenu du programme actuel du Ministère: le programme ELSA. C'est toujours l'enseignement de l'anglais, langue seconde, mais c'est très près de l'anglais, langue d'enseignement. On peut y avoir accès à partir de la 1re secondaire. Les jeunes peuvent ainsi poursuivre leur apprentissage et obtenir des unités supplémentaires.

L'évaluation

On fait de l'évaluation systématique à un seul endroit. Les responsables suivent, depuis trois ans, leur premier groupe où toutes les catégories d'élèves étaient représentées. Il en sera ainsi jusqu'à la fin du secondaire. Les mesures portent sur les apprentissages en anglais, en français, en mathématique; les résultats dans les autres matières sont aussi disponibles. Les autres groupes de l'enseignement intensif de la même école sont aussi l'objet d'évaluation, soit un prétest en 6e année et deux tests après cinq mois d'anglais.

Ailleurs, l'évaluation est moins soutenue. En 1988-1989, tous les élèves de 6e année de la commission scolaire ont été comparés. Les élèves du programme intensif se sont classés premiers en français et en mathématique. Ces mêmes élèves ont surpassé les jeunes de 5e secondaire en anglais parlé. C'est à cet endroit que l'enseignement intensif est obligatoire pour tous les élèves de l'école.

Dans le troisième cas, les responsables ont mené des évaluations au cours des premières années mais ont cessé quand ils ont vu que tout se passait bien. Ils disent savoir que les notes des élèves du programme intensif sont aussi bonnes sinon meilleures que celles des autres élèves.

L'enseignement intensif

Les entrevues ont parfois donné lieu à de larges réflexions. Une conseillère pédagogique nous avouait que, pour la première fois en vingt ans, elle voyait quelque chose réussir en enseignement de l'anglais, langue seconde. L'enseignement intensif donne enfin à plus de jeunes la chance de devenir bilingues. Il existe et il a existé d'autres façons d'apprendre une deuxième langue; l'immersion a donné de bons résultats chez les anglophones du Québec mais les francophones n'y ont pas accès. Quelques jeunes font un séjour de cinq mois dans un milieu anglophone mais un petit nombre seulement en bénéficie; on peut aussi penser aux camps d'été mais c'est une solution réservée aux gens aisés.

Outre son efficacité, la formule intensive est souple. Les programmes les plus anciens sont fondés sur la phonétique, la répétition; c'est l'intensité de l'intervention qui fait la différence. Les résultats sont toujours surprenants; on prend les élèves au point zéro et, cinq mois plus tard, 10 p. 100 d'entre eux sont à peu près bilingues.

Les personnes rencontrées affirment que s'il n'y en a pas plus qui exploitent cette formule, c'est qu'on appréhende les difficultés de gestion que comporte le programme. Il est vrai qu'on se demande souvent si "le hasard sera toujours de notre côté"; à chaque fois, il faut faire preuve d'imagination. L'engagement du milieu est aussi un élément majeur. Les relations avec les parents et les élèves doivent être transparentes, et les critiques sont toujours possibles.

On sait comment les responsables ont choisi d'introduire cet enseignement en 5e ou 6e année. Nous les avons aussi interrogés sur la possibilité de reporter cette expérience au secondaire.

Cette éventualité a suscité une certaine hésitation. On invoque d'abord la disponibilité des jeunes. Les enfants en phase de devenir des adolescents et des adolescentes sont plus fiers, ils ont peur de faire rire d'eux. En 6e année, ils sont encore naturels. Peut-être est-ce encore possible en 1re secondaire... C'est une question d'affectivité.

Mais à bien y penser, si la motivation est la clef de la réussite de cette entreprise, pourquoi des jeunes de 4e ou de 5e secondaire ne seraient-ils pas de bons sujets? Ils sont plus vieux, ils ont plus d'expérience, plus d'outils, plus de connaissances; c'est l'aspect intensif de l'apprentissage qui importe.

On peut aller plus loin et penser à un temps d'apprentissage intensif, quelle que soit la matière, au cours duquel des élèves faibles régleraient sans doute leur problème.

Les effets inattendus de l'enseignement intensif

Les responsables du programme ont été surpris par certaines conséquences attribuées à l'enseignement intensif. Ils ont en effet remarqué que des élèves considérés comme faibles se déplaçaient dans la catégorie des élèves forts, en anglais, en français, en mathématique, alors que des élèves forts descendaient dans la catégorie des faibles.

Ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait que l'apprentissage d'une langue obéit à une logique qui n'est pas celle qui prévaut dans les autres matières. Par ailleurs, ce qui frappe le plus un de nos interlocuteurs, c'est la méthode de travail qu'acquièrent les élèves moyens ou faibles à la faveur de l'enseignement intensif. Enfin, on souligne aussi que, même s'ils mettent surtout l'accent sur l'apprentissage de la langue parlée, plusieurs jeunes apprennent à lire et à écrire l'anglais sur la lancée de l'expérience intensive.

L'enseignement intensif: une expérience parmi d'autres expériences

Toutes les personnes rencontrées nous ont fait part d'expériences pédagogiques qui ne concernent pas uniquement l'enseignement intensif de l'anglais. Cela indique bien que le dynamisme et la polyvalence sont à la source de leur pratique pédagogique.

Ici, on met l'accent sur les matières de base et sur l'anglais tout en accordant une priorité au français. Cette activité scolaire est appuyée par un ensemble d'occupations à caractère sportif ou culturel. Ces initiatives avaient d'abord pour but d'occuper les jeunes qui se tiraillaient dans la cour à l'heure du midi. Puis, les initiations au karaté, au chant choral, à l'informatique ont développé, chez les jeunes, un sentiment d'appartenance à l'école: ils sont bien de là et non d'ailleurs.

Les responsables d'un autre établissement nous parlent de réalisations différentes mais dont l'intention est voisine. Tout au long du cours primaire, les élèves ont le loisir d'explorer plusieurs aspects de la réalité: la musique, les sciences, l'activité physique, la philosophie, l'anglais. Un cahier de l'élève nommé "Méthode de travail" est en implantation dans les classes du second cycle.

Ailleurs, un autre projet s'inscrit dans la suite de l'expérience du programme intensif. Cette fois, on désire atteindre une plus large accessibilité. On veut travailler à une approche qui serait applicable à tous, appuyée par du matériel audio diversifié. Cette pratique est en cours au Nouveau-Brunswick depuis quelques années et a récemment été transplantée dans la région de Québec.

EN GUISE DE CONCLUSION

Nous nous demandions, au début du texte, où en était l'enseignement intensif après quinze ans d'expérimentation. Nous avons cherché des indications sur son état de santé et de croissance auprès de chercheurs et de responsables dans les commissions scolaires. Les évaluations effectuées par les uns et par les autres convergent.

La formule intensive permet aux élèves de faire un meilleur apprentissage de l'anglais, du point de vue de l'élocution, de la compréhension orale; comparés aux élèves de même année du programme ordinaire, ils les dépassent de façon marquée; par rapport aux élèves de 3e secondaire, les élèves de l'enseignement intensif se classent mieux que leurs aînés; de plus, leur degré de rétention est plus grand. Les résultats dans les autres matières vont dans le même sens.

Le mode de sélection a parfois soulevé des inquiétudes: la formule de l'enseignement intensif était-elle applicable à tous les élèves? Par chance, certaines commissions scolaires ont offert ou offrent les cours intensifs à tous les jeunes, quel que soit leur classement. On observe la même tendance: de meilleurs apprentissages en anglais, en mathématique, en français que dans les groupes du programme ordinaire.

Si l'enseignement intensif est né de la contrainte, de l'interdit qui pesait sur l'immersion, on peut affirmer aujourd'hui qu'il a acquis une identité propre et enviable dans le monde de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

AUDET, Claudine, L'apprentissage précoce de la langue seconde dans le contexte scolaire, Document de travail, Direction de la recherche, Ministère de l'éducation, septembre 1988, 17 p.

BEAUDRY, Réal, et al., Rapport d'évaluation du projet d'enseignement intensif de l'anglais de l'école de l'Accueil, (1987-1988 et 1988-1989), Commission scolaire de la Jeune-Lorette, octobre 1989, 16 p.

BEHNAN, Benoît, L'enseignement intensif de l'anglais: qu'est-ce que les élèves ont accompli?, Communiqué de presse, septembre 1986.

BIBEAU, Gilles, L'éducation bilingue en Amérique du Nord, Montréal, Guérin, Collection "Langue et société", 1982.

BIBEAU, Gilles, "L'enseignement du français aux non-francophones du Québec, dans L'état de la langue française au Québec, Bilan et prospectives, Conseil de la langue française, 1986.

BILLY, Lise, Conception générale de l'enseignement des langues secondes au primaire, 1978.

BILLY, Lise, Rapport d'une évaluation post factum en éducation bilingue, 4 t., 1975-1976, 1976-1977, 1977-1978, 1978-1979.

BILLY, Lise, "Expérimentation d'une nouvelle approche en immersion, La revue canadienne des langues vivantes, mars 1980.

CECS, "Les enjeux pour l'école", CECS Information CEQ, octobre 1986.

CLOUTIER, Johanne, Analyse documentaire de quelques expériences en enseignement intensif, Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation, janvier 1990, 21 p.

Conseil supérieur de l'éducation, "L'enseignement des langues secondes dans les écoles primaires et secondaires", Avis au ministre de l'Éducation, novembre 1984.

Conseil supérieur de l'éducation, "Projets d'amendements au régime pédagogique du primaire", Avis au ministre de l'Éducation, novembre 1986.

DANAN, Marcel, DUMAS, Guy, GAUDREAU, Pierrette, Projet de position ministérielle sur l'immersion, DGDP, Ministère de l'Éducation, 1980, 24 p.

ERVIN-TRIPP, Susan, "Les effets de l'interaction sociale sur l'acquisition des langues", Colloque sur la didactique des langues, CIRB, 1984.
HARLEY, Brigit, Age in Second Language Acquisition, California, College-Hill Press, 1986.

HARLEY, Brigit et al., The Development of Bilingual Proficiency, Toronto Modern Language Center, 1988.

LIGHTBOWN, Patsy, " ESL: Time to Teach", Speaq-out, vol. 14, nº 4, June 1986.

LIGHTBOWN, Patsy, "L'enseignement de l'anglais, langue seconde, au Québec; bilan et perspectives", Colloque sur la recherche en enseignement et apprentissage des langues secondes, mai 1987, 14 p.

LIGHTBOWN, Patsy, When and How to Introduce Second Language Instruction in Schools?, Learned Societies, meeting of the Canadian Association of Teachers Education and TESL Canada at McMaster University, Hamilton, 1987.

LIGHTBOWN, Patsy, "Educational Research and Theory in Language Policy: ESL in Quebec Schools", TESL Canada Journal, vol. 5, nº 2, March 1988.

LIGHTBOWN, Patsy, "What Have we Here? Some Observations on the Influence of Interaction of L2 Learning, Montréal, Concordia University, 20 p.

LIGHTBOWN, Patsy et SPADA, Nina , Learning English in Intensive Programs in Quebec Schools: 1986-87, Research Report, Concordia University, 1987, 87 p.

LIGHTBOWN, Patsy et SPADA, Nina, Étude des effets à long terme de l'apprentissage intensif de l'anglais, langue seconde, au primaire, Direction générale du développement des programmes, ministère de l'Éducation, 1989, 47 p.

LIGHTBOWN, Patsy et SPADA, Nina , Apprentissage de l'anglais langue seconde dans les programmes intensifs au Québec, Université Concordia.

LIGHTBOWN, Patsy et al., Interactions among Learners, Teachers, Texts and Method of English as a Second Language: Progress Report, 1977-78.

LIGHTBOWN, Patsy, CONAN, Hervé, BOLDUC, Iolanda , GUAY, Suzanne , L'enseignement accru de l'anglais, langue seconde, dans les écoles primaires de langue française du Québec, SPEAQ, avril 1988, 73 p.

MEQ, Direction des programmes, Évaluation des programmes d'études, Anglais, langue seconde, hiver 1988.

PARIS, Leslee, Selected Aspects of the English L2 of Grade 5 Learners in an Intensive Program, A thesis in the TESL Center, Concordia University, 1987.

RAYMOND, Anne, BONNEVILLE, Serge , Recherche en enseignement intensif, 1987-1990, phase 2: suivi au secondaire, Commission scolaire de l'Asbesterie, septembre 1990, 36 p.

REBUFFOT, Jacques, "L'immersion en français: l'heure du bilan?", Québec français, mai 1988.

SIGUAN M., MACKAY, W. F., Éducation et bilinguisme, UNESCO, Delachaux et Niestlé, 1986, 147 p.

STERN, H. H., "Optimal Age: Myth or Reality?" The Canadian Modern Language Review, nº 32, 1976.

STERN, H. H., Issues in Early Core French, A Selective and Preliminary Review of the Literature 1975-1981, 1982, 87 p.

TREMBLAY, Victor, Impact des bains linguistiques sur le rendement scolaire en français et en mathématiques, Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation, mai 1990, 34 p.